

Èlia López-Cassà y Núria Pérez-Escoda

LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN ANTE LA COVID-19

El caso de España desde la percepción del profesorado



UNIVERSITAT DE
BARCELONA





UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Primera edició: diciembre de 2020

GROP (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica)

Pg. Vall d'Hebrón, 171 (Campus de Mundet)-08035 Barcelona

grop@ub.edu

Maquetación de textos: Èlia López-Cassà

La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19:

El caso de España desde la percepción del profesorado

Universidad de Barcelona (2020)

Autoras:

Èlia López-Cassà

Núria Pérez-Escoda

Con la colaboración de: Núria García-Aguilar, Mercedes Reguant Álvarez, Agnès Ros Morente y Gemma Filella Guiu

Diseño de portada: Jose Carlos Ángel Castel

Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons: *4.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada*. Consulta de la licencia completa en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



López-Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Barcelona, Universitat de Barcelona. GROU. Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/173449>]

ISBN: 978-84-09-26792-7

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
1. ANTECEDENTES.....	5
1.1. Impacto de la COVID-19 en el contexto educativo.....	5
1.2. Salud y bienestar del docente.....	6
1.3. Competencias profesionales	7
1.4. Acompañamiento y educación emocional	8
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2.1. Objetivos.....	10
2.2. Muestra	10
2.3. Instrumento	12
2.4. Procedimiento	14
3. RESULTADOS.....	15
3.1. Vivencias de los docentes durante el confinamiento.....	15
3.1.1. Clima emocional en la comunidad educativa	15
3.1.2. Impacto personal experimentado por los docentes	17
3.1.3. Impacto en la dimensión profesional	20
3.2. Vivencia de los docentes después del confinamiento.....	25
3.2.1. Organización de los centros.....	25
3.2.2. Necesidades formativas del profesorado.....	25
3.2.3. Obligatoriedad de la educación emocional en los centros.....	26
3.3. Expectativas de futuro de los docentes.....	27
3.3.1. Emociones y necesidades frente al nuevo curso.....	27
3.3.2. Necesidades para el bienestar emocional	28
4. CONCLUSIONES	33
5. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN Y RECURSOS	36

PRESENTACIÓN

La COVID-19 ha provocado una drástica adaptación a toda la sociedad y ha supuesto ser un gran reto para todos los ámbitos, especialmente para el ámbito educativo. Tras los cierres de los centros educativos y su posterior reapertura, se ha puesto en debate la naturaleza de la educación, la cultura pedagógica y la figura del profesional docente para hacer frente a los desafíos generados durante la pandemia.

Desde el GROU (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona) queremos presentar el estudio realizado a partir de una muestra de 1.087 docentes no universitarios de España para conocer las vivencias emocionales, necesidades e inquietudes derivadas de esta crisis con la finalidad de ofrecer recursos y orientaciones desde la educación emocional.

En primer lugar, en este informe se revisa el impacto de la COVID-19 en el contexto educativo teniendo en cuenta aspectos tan importantes como la salud y el bienestar del docente, las competencias profesionales del profesorado y las funciones de acompañamiento y la educación emocional. Posteriormente se define el diseño de investigación y se muestran los resultados obtenidos de este estudio. Seguidamente se presentan las conclusiones que se derivan de los resultados y se ofrecen propuestas de actuación y recursos desde la educación emocional para poder lidiar, de la mejor forma posible, el impacto que esta situación ha tenido y sigue teniendo en el profesorado y por extensión en toda la comunidad educativa.

Esperamos que esta investigación sea una forma para dar visibilidad a las necesidades percibidas por los docentes y que, a partir de ello, puedan tomarse las decisiones necesarias para desarrollar e implementar las acciones adecuadas para la mejora de la calidad educativa en una situación tan delicada.

Agradecemos a los docentes que voluntariamente se han ofrecido a formar parte de esta investigación y a los centros educativos que han colaborado en la difusión de este estudio.

Èlia López-Cassà y Núria Pérez-Escoda

Investigadoras principales

1. ANTECEDENTES

1.1. Impacto de la COVID-19 en el contexto educativo

La crisis mundial causada por la COVID-19 ha supuesto un desafío para los sistemas educativos, afectando a casi 1.600 millones de estudiantes en más de 190 países de todo el mundo. En España, el 14 de marzo de 2020 se declaró el Estado de alarma, con el cierre de todas las instituciones educativas, provocando una importante interrupción en la enseñanza que afectó a 9,8 millones de estudiantes. En este sentido, la pérdida en materia de aprendizaje, a corto y largo plazo, será importante. Según se señala en el informe *Education at a Glance* (OECD, 2020), la pérdida de aprendizajes perjudica el desarrollo de competencias y, como consecuencia, daña a la productividad.

Ciertamente, la pandemia ha marcado un antes y un después en la educación. Gran parte de las medidas que se han adoptado tienen que ver con el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar del alumnado. Sin duda, esta situación pone en debate el sistema educativo y la profesión del docente. No obstante, esta crisis puede ser una oportunidad para construir un nuevo modelo educativo que se ajuste a las necesidades y demandas sociales y que prepare a los docentes y a los estudiantes ante los desafíos del siglo XXI.

Organismos internacionales como la Unesco (2020) revelan que la pandemia ha generado estrés, presión y ansiedad especialmente entre los docentes, el alumnado y sus familias y ponen el acento en la necesidad de promocionar el bienestar socioemocional durante la crisis. La UNESCO, deviene durante la pandemia, el principal organismo que promueve explícitamente el desarrollo de las competencias emocionales, reclamando actuaciones para las familias, gobiernos, escuelas y profesorado.

Siguiendo esta misma línea, el informe publicado por Save the Children (2020) apunta que la COVID-19 tendrá un impacto en el bienestar y el desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, advierte que las políticas educativas deben marcar la prioridad en el apoyo psicosocial y la educación emocional para paliar los efectos de la pandemia. Sus propuestas se enfocan en incluir la educación emocional en los planes de estudio, tanto en el currículum como en la acción tutorial, así como en los programas de formación al profesorado sobre educación emocional.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Sanidad del Gobierno de España (2020), concreta que entre otros objetivos educativos está el de crear entornos saludables y seguros a través de medidas de prevención, higiene y promoción de la salud (recomendaciones de apoyo emocional durante la epidemia de COVID-19), y en la necesidad de proporcionar herramientas de educación emocional a la comunidad educativa. Para ello, la administración educativa ha elaborado una guía que fue consensuada y compartida con las comunidades y ciudades autónomas, las cuales se han inspirado para elaborar sus propios planes de contingencia para los centros docentes.

La COVID-19 está visibilizando e impulsando la incorporación de la educación emocional en los centros educativos. En este sentido el (GROP) Grupo de investigación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, cuenta con una dilatada experiencia ya que desde sus inicios la educación emocional ha sido su principal tema de investigación (<http://www.ub.edu/grop/es/>). De ahí que queramos contribuir con este informe aportando la perspectiva de docentes de todas las comunidades autónomas españolas para reflexionar sobre las consecuencias directas de la COVID-19 en sus vidas y en la de sus centros.

1.2. Salud y bienestar del docente

Indudablemente, la pandemia ha supuesto un reto para todo el profesorado, le ha obligado a adaptarse aceleradamente a una nueva realidad e incluso a reinventarse para poder desempeñar su actividad profesional acorde a las circunstancias. Esta situación ha conllevado a poner en juego su salud y bienestar profesional.

Antes de la pandemia, diversos estudios confirmaban la existencia de altos índices de insatisfacción, estrés, agotamiento y depresión del profesorado (Garrick *et al.*, 2014; Jesen *et al.*, 2012; Skaalvik Shaalvik, 2015). Un reciente estudio alerta que la pandemia ha reducido la percepción de bienestar entre los docentes y sobre su futuro profesional (Alves *et al.*, 2020). Estos datos no pueden ser olvidados y más que nunca deben tenerse en cuenta para revertir la situación lo antes posible.

La profesión docente es considerada como la ocupación que presenta el mayor riesgo de angustia psicológica con los niveles más bajos de satisfacción laboral en comparación con la población en general (Sanz *et al.*, 2020). Adicionalmente, tal y como se indica en el informe “El trabajo en el mundo” elaborado por la Organización Internacional del Trabajo en el año 2010, se reconoce que el estrés y el síndrome de *Burnout* son una amenaza significativa para los docentes. Por tanto, la docencia es una de las profesiones que más intensamente ponen el peligro la salud y el bienestar de quienes la ejercen.

Según Marchesi (2012) se puede hablar de bienestar: “Cuando el profesorado se siente preparado y competente en su desempeño profesional; cuando percibe que su esfuerzo merece la pena por los resultados que obtiene; cuando trabaja en una cultura profesional en la que se le reconoce y valora el buen hacer; cuando establece relaciones positivas con sus compañeros, alumnado y familias; y cuando siente que los responsables de la educación se preocupan por mejorar sus condiciones de trabajo y sus posibilidades profesionales futuras”(p. 11).

El resultado de todo ello incide en la motivación y la satisfacción profesional y, consecuentemente, deja un fuerte impacto en su bienestar emocional que debería ser aprovechado por la administración educativa.

Cuando hablamos del docente no podemos olvidar que es una persona y que la dimensión personal es crucial para un adecuado desempeño profesional. De acuerdo con Aguaded *et al.*, (2016), la forma en que cada persona responde a las adversidades

de la vida y a las experiencias contribuye a su desarrollo personal, competencia fundamental de todo profesional educativo.

1.3. Competencias profesionales

El profesorado se encuentra sometido a una serie de desafíos sociales que les exigen más preparación profesional y adaptación en los que se hace necesario contar con un amplio elenco de competencias profesionales para que puedan afrontar adecuadamente los retos que le exige el desempeño de su tarea (Martínez-Izaguirre *et al.*, 2017). Entendemos por competencias profesionales a todos aquellos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que poseen, en este caso los docentes, y que les permiten desarrollar su labor correctamente.

Antes de la pandemia, ya teníamos numerosas aportaciones sobre las nuevas demandas al perfil profesional de los docentes, tal y como se recoge en el informe “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (OCDE, 2005). Entre otras se destacan: idiomas, multiculturalidad, gestión de la convivencia, trabajo en equipo, aspectos de vinculación social-relacional, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías. A su vez, el estudio TALIS 2008 (Jensen *et al.*, 2012) ofrece un diagnóstico de los procesos de formación del profesorado y su repercusión en el contexto educativo. Ambos informes resaltan la necesidad de mejorar la acción docente a través de la formación, pero también destacan la necesidad de introducir cambios en los contextos donde el docente desarrolla su actividad profesional (los centros, la normativa, apoyo de la administración y la comunidad educativa, la coordinación, comunicación, etc.) para que realmente se pueda mejorar significativamente la calidad educativa.

No es fácil desarrollar la actividad docente, pues la educación requiere una gran implicación emocional con el alumnado, familias y compañeros de trabajo. Dentro del conjunto de competencias profesionales definidas por el modelo europeo (Eurydice European Unit, 2002) destacan las competencias intrapersonales e interpersonales, que hacen referencia al conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión. Estas tienen una especial vinculación con las competencias emocionales.

Entendemos las competencias emocionales como un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para identificar, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Entre las competencias emocionales están la consciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Mateo, 2019; Pérez-Escoda & Filella, 2019).

Diferentes estudios ponen de manifiesto una elevada correlación entre las competencias emocionales y un desempeño profesional eficiente, así como altos niveles de bienestar docente (Martins *et al.*, 2010; O’Boyle *et al.*, 2011). De hecho, el nivel de competencia emocional de los docentes modera significativamente la intención de abandono de la profesión, de manera que quienes no cuentan con ella tienen más probabilidades de sufrir el síndrome *Burnout*, un tipo de estrés laboral que agota física,

emocional o mentalmente a las personas. Así lo señala la investigación “*Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers’ Intentions to Quit*” (Mérida-López *et al.*, 2020).

La Unesco (2020) hace diversas recomendaciones para mejorar la formación del profesorado. En primer lugar, propone incluir las habilidades socioemocionales en los programas de formación docente tanto en la formación inicial como durante el desarrollo profesional (formación permanente). En segundo lugar, sostiene que es necesario garantizar que las direcciones de los centros educativos asignen tiempo a los docentes para su formación y les ofrezcan la oportunidad para adquirir estas competencias emocionales. En tercer lugar, defiende la necesidad de promover la comunicación y la creación de redes entre docentes para fomentar este tipo de aprendizajes, el apoyo mutuo y el bienestar continuos.

Por tanto, es urgente que las administraciones públicas y las entidades implicadas en la formación del profesorado tomen conciencia de formar profesionales competentes para lidiar, de manera efectiva, con la realidad circundante en la que se ofrezca una preparación como persona y en la adquisición de competencias básicas para afrontar en un mundo cambiante.

1.4. Acompañamiento y educación emocional

En contextos de excepcionalidad, sentir intensamente las emociones puede ser algo habitual y por ello resulta central cuidar el equilibrio y el bienestar emocional. De aquí se desprende la necesidad de dar prioridad educativa y de potenciar medidas para el acompañamiento emocional y el desarrollo de la educación emocional a la comunidad educativa, tal y como se explicita en la guía “Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente la COVID-19 en el curso 2020-21”, publicada el pasado 22 de junio de 2020 por el Ministerio de Sanidad y Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

El acompañamiento emocional es un tipo de atención para dar apoyo y sostener las emociones que experimentan las personas ante un problema. Supone crear espacios de comunicación y de escucha activa y empática en el que se validen las emociones y se atiendan las necesidades de las personas. Conviene distinguir entre acompañamiento emocional y educación emocional. La educación emocional se refiere a un concepto mucho más amplio y global, que incluye el acompañamiento emocional como una posibilidad entre muchas otras. Su enfoque está en la prevención y el desarrollo de las competencias emocionales.

La educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital y, por tanto, debería formar parte del currículo académico a lo largo de todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la edad adulta. Y, por consiguiente, extenderse hasta a la formación permanente durante toda la vida (Bisquerra & Mateo, 2019).

Esta crisis ha supuesto un replanteamiento de la educación y de los contenidos escolares. Ciertamente el currículum educativo tendrá que transformarse para que pueda sostener y responder a las necesidades educativas y sociales vigentes y futuras.

Este ejercicio debe comenzar con una visión completa de las competencias esenciales para los estudiantes en los que se incluyan aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

En el informe “Replantear la educación” de la Unesco (2015) ya se ponía de manifiesto necesidad de ir más allá del aprendizaje académico convencional, tomando la idea de integrar en la educación los cuatro pilares descritos en el informe de Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, en los que se sustenta una visión humanista de la educación.

Esta crisis puede ser una oportunidad de aprendizaje profundo para la vida y para construir un sistema educativo mejor en el que tenga como prioridad el bienestar de la persona y el desarrollo de competencias emocionales (Unesco, 2020). En este punto es necesario recordar que el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitar a la persona para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana. La reflexión acerca de cómo se desarrolla la educación de niños y jóvenes ha facilitado que muchos educadores denunciaran que centrar el aprendizaje únicamente en las materias académicas ordinarias no permite atender suficientemente el desarrollo integral de las futuras generaciones (Pérez-Escoda & Filella, 2019, p.28).

Tenemos suficientes evidencias de los beneficios de la educación emocional en el ámbito educativo. Por una parte, se observan mejoras en las actitudes del alumnado hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela, clima de clase, reducción del comportamiento disruptivo y rendimiento académico (Durlak *et al.*, 2011; Keefer *et al.*, 2018). Por otra, la educación emocional contribuye en la mejora de la actividad docente, en la salud y en el bienestar del profesorado (Martins, *et al.*, 2010). Asimismo, la educación emocional ofrece las herramientas necesarias para que la persona pueda enfrentarse con asertividad a las diversas situaciones y obstáculos que se presenten en la vida (Funes, 2006) y fomenta la resiliencia personal (Sandoval & López, 2017).

A partir de lo expuesto, nos gustaría indagar en la vida profesional de los docentes, acercarnos a sus experiencias y vivencias, para poder comprender mejor la realidad educativa existente a raíz de la pandemia. Este estudio quiere recoger la valiosa aportación de los docentes que viven y conviven ante un nuevo escenario social y educativo.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio tiene como finalidad conocer la percepción del profesorado sobre cómo han influido las emociones en la educación antes y después del confinamiento. Esta investigación se basa en un diseño no experimental, de carácter exploratorio y descriptivo en el que se combinan datos cuantitativos y cualitativos.

2.1. Objetivos

Los objetivos fundamentales de esta investigación son los siguientes:

- Describir las emociones y vivencias experimentadas por los docentes durante la pandemia.
- Identificar las emociones y sentimientos de las personas de su entorno profesional (alumnado, familias, profesorado del centro).
- Definir las estrategias emocionales aplicadas en sí mismo, con los compañeros de trabajo, alumnado y sus familias.
- Analizar las necesidades surgidas a nivel personal y profesional.
- Proponer recursos y orientaciones de educación emocional para los docentes.

2.2. Muestra

La muestra responde al conjunto de docentes no universitarios de España que han sido invitados a participar en la investigación y que aceptaron de forma voluntaria responder el cuestionario. La muestra participante definitiva está formada por 1.087 docentes no universitarios, de todas las comunidades autónomas de España, tal y como puede observarse en la Figura 1 y Tabla 1.

El 80.1% del profesorado de la muestra se identifica con el género femenino, un 19.8% con el masculino y un 0.1% como binario. Los participantes tienen una media de 46 años, con un promedio de 18 años de experiencia en el sector educativo.

El 76.8% del profesorado trabaja en centros públicos y el 23.2% restante en centros privados o concertados. Su dedicación se reparte entre todas las etapas educativas como se muestra en la Figura 2: Educación infantil (13%), educación primaria (33%), educación secundaria obligatoria (34%), educación secundaria-postobligatoria (16%) y otras (4%).

Paralelamente, el 16.3% del profesorado encuestado ocupa un cargo directivo y un 53.5% desempeña funciones de tutor.

Respecto a su situación laboral, el 73.6% de los docentes son funcionarios o tienen un contrato permanente/indefinido. Mientras que el 26.2% de profesorado restante están contratados como interinos o como sustitutos/ temporales.

Figura 1
Muestra por comunidades autónomas

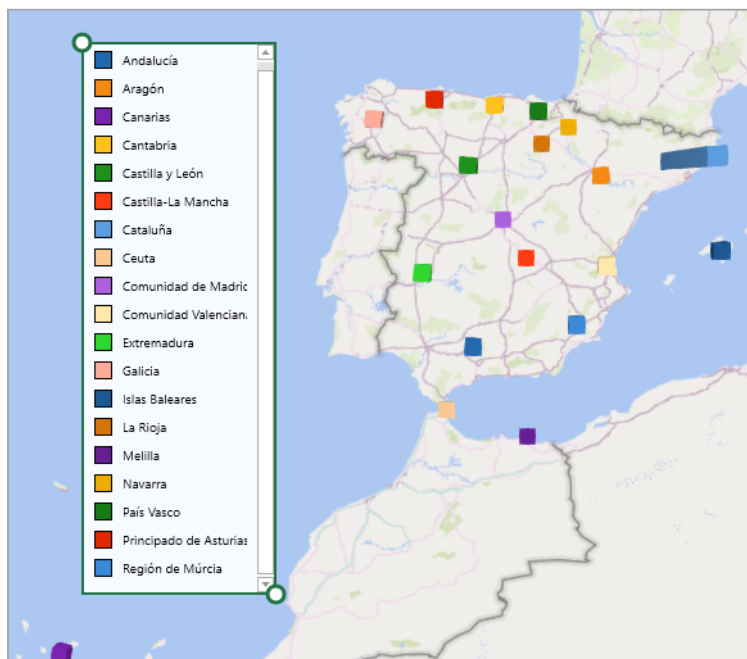
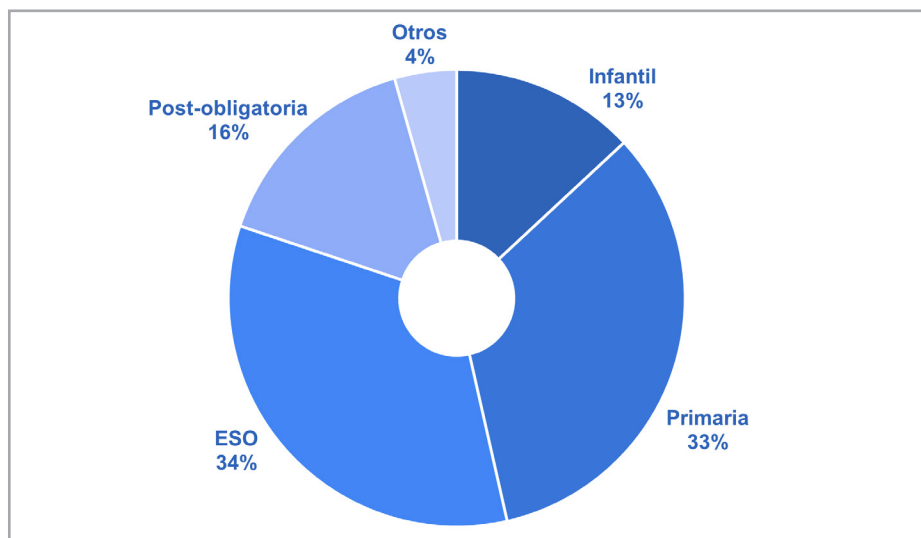


Tabla 1
Porcentaje de participantes por comunidad autónoma

Comunidad	Respuestas	Porcentaje
Cataluña	591	54,4%
Castilla y León	82	7,5%
Islas Baleares	45	4,1%
Comunidad Valenciana	37	3,4%
País Vasco	36	3,3%
Extremadura	35	3,2%
Región de Murcia	35	3,2%
Comunidad de Madrid	31	2,9%
Galicia	31	2,9%
Canarias	30	2,8%
Aragón	27	2,5%
Andalucía	22	2%
La Rioja	22	2%
Navarra	21	1,9%
Principado de Asturias	19	1,7%
Castilla-La Mancha	9	0,8%
Cantabria	6	0,6%
Ceuta	4	0,4%
Melilla	3	0,3%
Ns/nc	1	0,1%

Figura 2

Porcentaje de docentes por etapa educativa

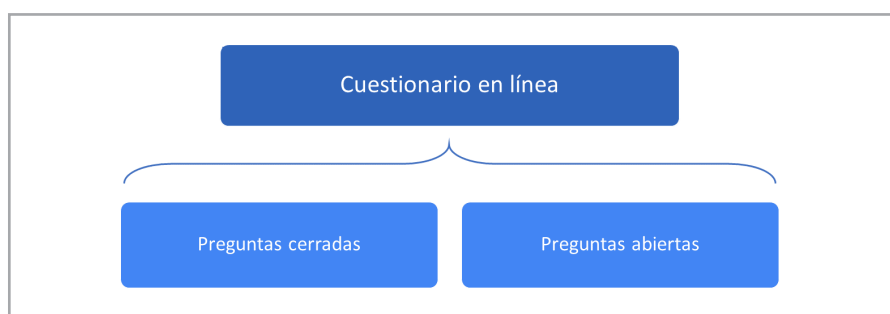


2.3. Instrumento

El instrumento utilizado en este estudio es un cuestionario en línea, específico para el profesorado, elaborado por el propio equipo investigador. Consta de diversas preguntas cerradas, las cuales se responden en una escala 4 puntos (1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho) en la que los docentes manifiestan el grado de acuerdo o desacuerdo con un conjunto de afirmaciones. Asimismo, también hay preguntas abiertas para que el docente pueda profundizar sobre el impacto de la situación vivida durante la pandemia (ver Figura 3).

Figura 3

Cuestionario



El cuestionario recoge información sobre la percepción que tienen los docentes sobre las emociones y sentimientos, las carencias y necesidades formativas y el impacto emocional experimentado a causa de la pandemia por los diferentes agentes educativos: alumnado, familias y profesorado. Se les pregunta específicamente sobre estas vivencias en tres momentos: a) durante el confinamiento de marzo de 2019, b)

después del mismo y c) con vistas al futuro. En las Tablas 2, 3 y 4 se presentan las dimensiones y categorías consideradas en el estudio.

Tabla 2

Dimensiones y categorías de estudio durante el confinamiento

Vivencias de los docentes durante el confinamiento	
Dimensiones	Categorías
Clima emocional en la comunidad educativa	Emociones detectadas en el alumnado, las familias y los docentes
Impacto personal experimentado por los docentes	Estado emocional
	Salud y hábitos
	Autoconocimiento y sentido vital
	Necesidad de contacto y apoyo social
	Conciliación de la vida laboral y familiar
Impacto en la dimensión profesional	Apoyo del centro
	Dedicación laboral
	Metodología telemática
	Acompañamiento emocional

Tabla 3

Dimensiones y categorías de estudio después del confinamiento

Vivencia de los docentes después del confinamiento	
Dimensiones	Categorías
Impacto profesional	Organización de los centros
	Necesidades formativas
	Educación emocional

Tabla 4

Dimensiones y categorías de estudio con vistas al futuro

Expectativas de futuro de los docentes	
Dimensiones	Categorías
Impacto profesional	Emociones
	Gestión emocional
	Necesidades para el bienestar emocional

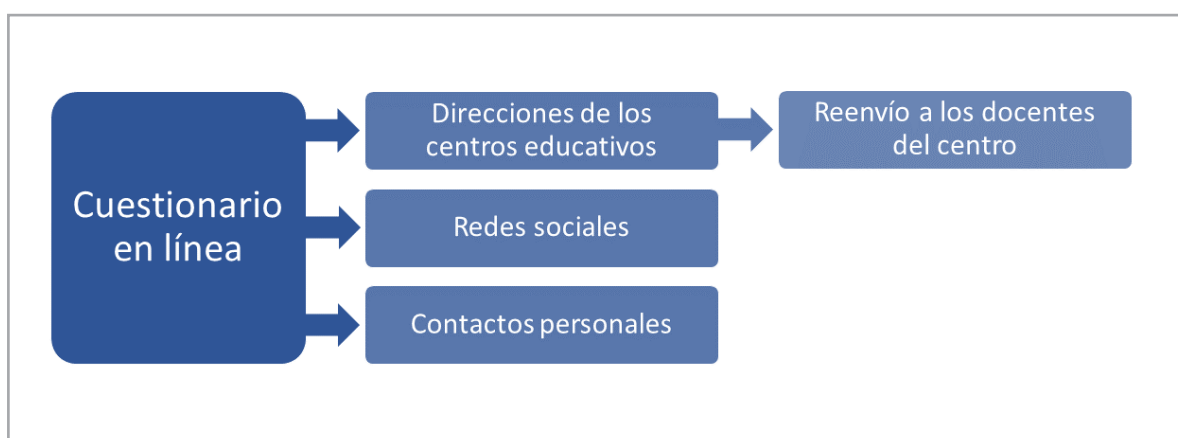
2.4. Procedimiento

El cuestionario online se difundió mediante correo electrónico. Se recurrió a la base de datos del registro estatal de Centros no Universitarios (RCD) del Ministerio de Educación de España, <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do> para obtener las direcciones electrónicas institucionales de los centros educativos de España.

Durante, el período comprendido entre finales de junio y finales de septiembre de 2020 se envió a todas las direcciones disponibles un correo electrónico en el cual se explicaba el motivo de la investigación y su finalidad, a la vez que se solicitaba a los responsables del centro que lo reenviase a sus respectivos docentes (Figura 4). Paralelamente, también se utilizó el envío directo a aquellos contactos personales docentes o personas con acceso directo a este colectivo y se utilizaron diversas redes sociales para difundir el instrumento (LinkedIn, Twitter, etc.). La participación fue totalmente voluntaria y anónima, libre de costes y perjuicios, además se garantizó la confidencialidad de los datos y se ofreció un contacto del equipo investigador por si se requería clarificar cualquier duda.

Figura 4

Procedimiento para el envío del cuestionario en línea



Para el análisis de datos cuantitativos se ha utilizado el programa informático: IBM SPSS Statistical Package for Social Sciences (versión 25). Mientras que para el análisis de datos cualitativos se ha utilizado la Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios *IRamuTeQ 0.7*.

3. RESULTADOS

La investigación se centra en tres grandes apartados de estudio: vivencias de los docentes durante el confinamiento, vivencias después del confinamiento y expectativas de futuro.

3.1. Vivencias de los docentes durante el confinamiento

La dimensión *Vivencias de los docentes durante el confinamiento* recoge las emociones, experiencias y opiniones del profesorado no universitario ante este nuevo escenario social y la influencia que ha tenido en su vida personal y profesional.

3.1.1. Clima emocional en la comunidad educativa

En este apartado se presta atención al *clima emocional de la comunidad educativa* entendido como el conjunto de emociones y vivencias experimentadas por el alumnado, por las familias y por el conjunto de profesorado desde la percepción de los docentes durante el confinamiento.

Resulta interesante conocer cómo este período de tiempo posiblemente ha hecho aflorar distintas emociones y cuáles de ellas han resultado ser coincidentes entre los diversos componentes de la comunidad educativa.

3.1.1.1. Percepción de las emociones experimentadas por el alumnado

Ante la pregunta *¿Qué emociones has detectado que ha vivido el alumnado?* Los docentes de la muestra señalan mayoritariamente que su alumnado experimentaron principalmente: angustia, miedo, tristeza, incertidumbre y aburrimiento. Conviene destacar que se trata en todos los casos de emociones negativas (ver Figura 5).

3.1.1.2. Percepción de las emociones experimentadas por las familias

Respondiendo a la pregunta *¿Qué emociones creen que ha experimentado la familia del alumnado durante el confinamiento?*, los docentes nombran las emociones de angustia, miedo, incertidumbre y preocupación. Nuevamente se trata de emociones negativas entre las que la angustia y el miedo son las más destacadas (ver Figura 6).

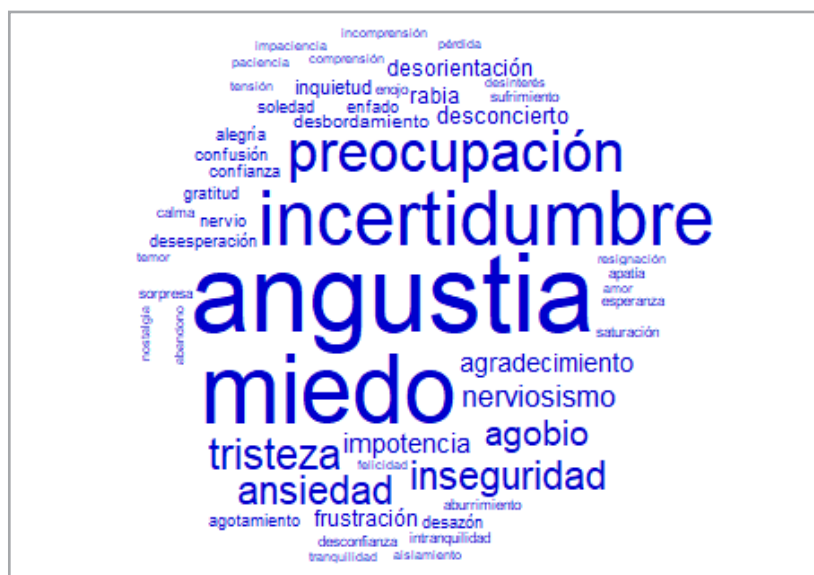
3.1.1.3. Percepción de las emociones experimentadas por el profesorado

Finalmente, cuando se les pregunta a los docentes *por las emociones que ha experimentado el profesorado de su centro durante los días de confinamiento*, nuevamente afloran un conjunto de emociones negativas, entre las que destacan las emociones de angustia, incertidumbre, miedo y ansiedad (ver Figura 7).

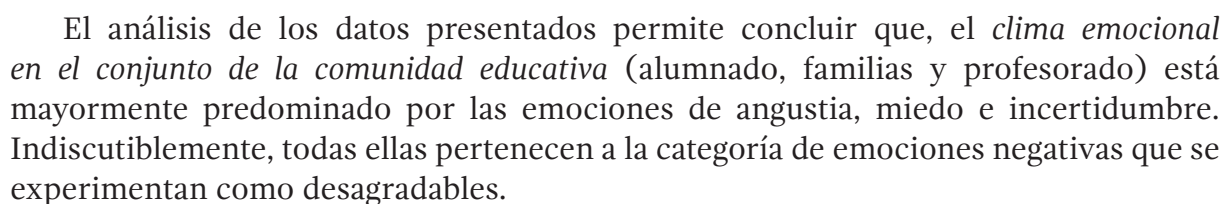
Emociones experimentadas por el alumnado



Emociones experimentadas por las familias



Emociones experimentadas por el profesorado del centro



Obviamente ante la situación de pandemia mundial provocada por la COVID-19, el conjunto de la comunidad educativa ha experimentado la sensación de estar expuesta a un peligro real y, consecuentemente, las emociones negativas experimentadas han cumplido con la función de alertar, proteger y facilitar la adopción de nuevas formas para adaptarse a las circunstancias que conlleva la situación de pandemia. No obstante, es importante tener la capacidad y la madurez suficiente para hacer una adecuada gestión de estas emociones.

Si la pandemia ha tenido y está teniendo importantes efectos en la vida de las personas y en su entorno familiar, los docentes en particular también han sentido el impacto no solo a nivel profesional sino también a *nivel personal*. Por ello, en este apartado repararemos en todos aquellos aspectos vinculados con las emociones que ha sentido en primera persona el conjunto de docentes encuestados. Analizaremos

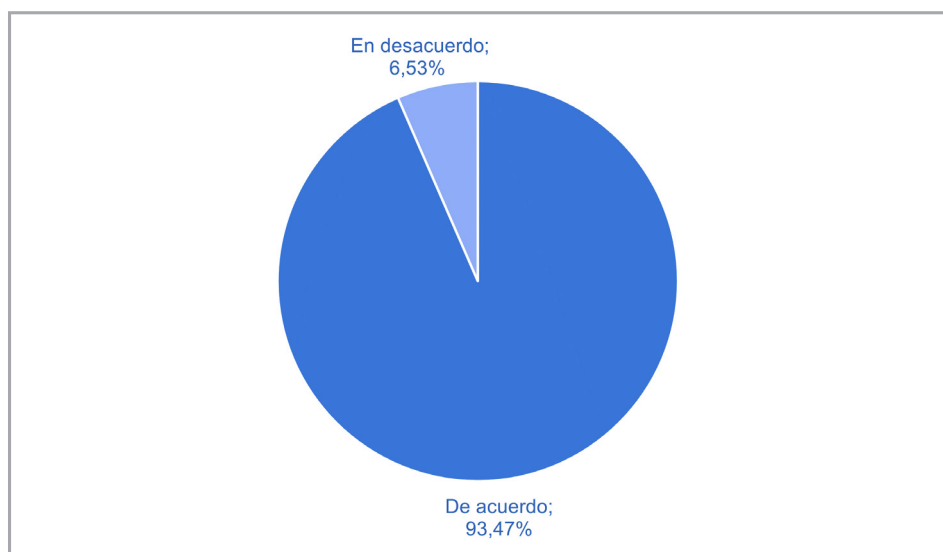
cómo ha afectado el confinamiento a su salud y qué hábitos han adoptado, cómo ha influenciado en su escala de valores, si han recibido ayuda, si han necesitado algún tipo de apoyo, así como si han podido conciliar su vida personal con la profesional.

3.1.2.1. Estado emocional del profesorado

La mayoría de los docentes (93,5%) confirma que, durante el confinamiento, se han intensificado sus emociones (ver Figura 8).

Figura 8

Intensificación de emociones en los docentes



El 67,4% de los docentes han sentido angustia en diferentes momentos y nostalgia (82,6%). Sin embargo, aunque resulte llamativo el 63,8% del profesorado expresa que han sabido mantener la tranquilidad ante esta circunstancia excepcional.

3.1.2.2. Salud y hábitos

En relación con la *salud* y los *hábitos* de los docentes, es destacable que, un 87,3% de los participantes en el estudio manifiestan en que este confinamiento no les ha permitido tener mucho tiempo para el propio cuidado personal. La mayoría de ellos señala que no ha podido descansar suficiente (60%) y que no ha podido comer correctamente (75,2%). Además, el 42,8% del profesorado ha tenido problemas de salud no habituales entre los que destacan: dolor de cabeza, problemas digestivos, dolores musculares, aceleración cardíaca, etc. Adicionalmente un 16,7% ha padecido la COVID-19.

Sobre este aspecto podemos destacar que, la mayoría de los docentes son conscientes que durante el confinamiento se han alterado considerablemente sus hábitos de alimentación, descanso y cuidado personal. Este hecho podría tener una incidencia

directa con la salud y el bienestar de la persona si no se le presta una especial atención y actuación.

3.1.2.3. Autoconocimiento y sentido vital

La situación de excepcionalidad vivida ha visibilizado aspectos íntimamente relacionados con la *superación personal* y los *valores de vida*. Así, el 76,3% del profesorado encuestados reconoce que esta situación le ha ayudado a superarse y el 47,4% afirma que le ha permitido sentirse más seguro de sí mismo (76,3%).

Paralelamente, una gran parte de los docentes (76,3%) considera que gracias al confinamiento ha podido valorar aspectos de la vida que no había tenido en cuenta hasta ese momento, y que incluso los ha llevado a reflexionar sobre el sentido de la vida (72%).

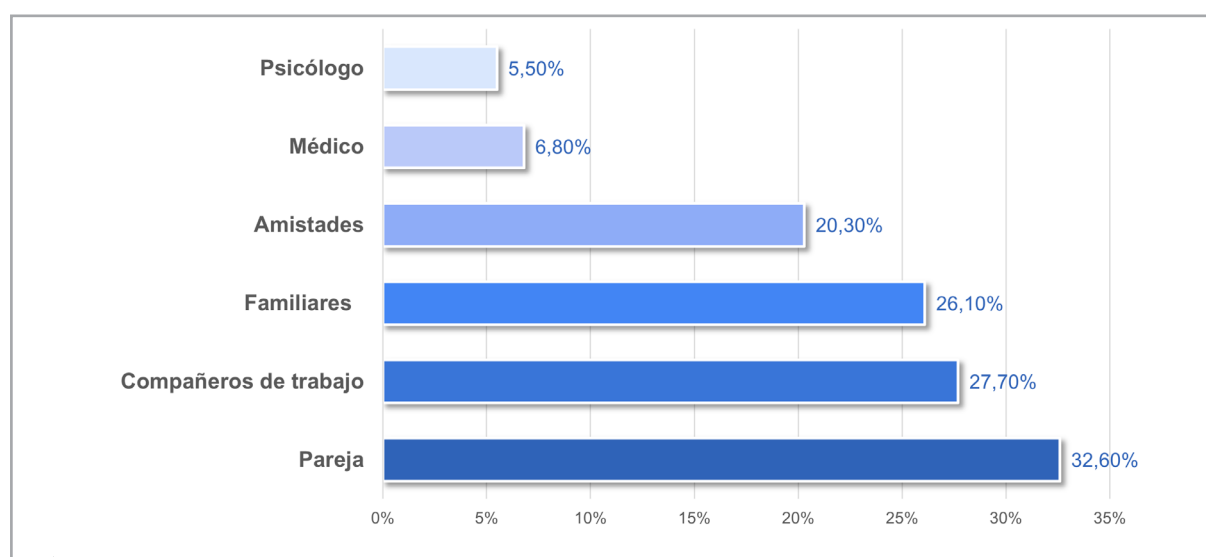
Sin duda, el confinamiento ha sido un tiempo para pensar y reflexionar sobre los valores y el sentido de la propia existencia. Gran parte del profesorado encuestado ha mostrado ser consciente de ello y, posiblemente, ha significado una oportunidad para replantear su escala de valores en la vida.

3.1.2.4. Necesidad de contacto y apoyo social

El distanciamiento social ha estado vigente durante la pandemia como medida de protección y seguridad. Por ello, las personas han tenido que mantenerse alejados de sus familiares, amistades y compañeros de trabajo para evitar el contagio y la expansión del virus. Aun así, mantener contacto y contar con el *apoyo y la ayuda de los demás* (familia, amistades, profesionales, etc.) se ha convertido en muchos casos en una necesidad.

Figura 9

Porcentaje de profesorado que pidió ayuda



Cuando preguntamos a los docentes sobre este aspecto el 59,9% dice que durante el confinamiento no ha pedido ayuda a nadie, mientras que un 39,9% afirma que sí lo ha hecho. Las personas a quienes han recurrido han sido en primer lugar, a sus respectivas parejas, en segundo lugar, a los compañeros de trabajo, familiares amistades y, por último, algunos han necesitado ayuda médica o atención psicológica (ver Figura 9). Adicionalmente, un 43,2% de los docentes señala que, aunque no hayan podido *conectar con personas* de su entorno cercano (amigo, vecinos, compañeros) o con sus familiares, han mostrado un gran interés *por saber de ellos* (96%).

De todo ello, podemos deducir que esta situación excepcional ha supuesto un desafío para el bienestar emocional y mayoritariamente los docentes han precisado de una importante red de apoyo (su pareja, compañeros de trabajo, familiares y amistades) y han sentido la necesidad de mantener vivo el contacto con ellos.

3.1.2.5. Conciliación de la vida laboral y familiar

El cierre de los centros escolares, centros de día, residencias o centros de atención especializada ha hecho difícil compaginar los cuidados de aquellas personas a su cargo con el desempeño de su trabajo. Aunque el 46,2% de los docentes no han tenido *problemas para conciliar su vida laboral y familiar*, más de la mitad del profesorado (53,8%) sí manifiesta que la situación ha supuesto el desafío de atender al mismo tiempo sus obligaciones personales de cuidado parental con su ejercicio profesional. Tan solo el 35,9% manifiesta haber padecido serias *dificultades para el cuidado de familiares* a su cargo (crianza, gente mayor, etc.). Finalmente, a pesar de esta situación estresante, más de la mitad de los docentes (56,2%) exponen que este confinamiento no les ha comportado *problemas de relación en su entorno familiar*.

3.1.3. Impacto en la dimensión profesional

Cuando hablamos del *impacto en la dimensión profesional* estamos haciendo referencia a las experiencias que ha tenido el docente en relación con el desempeño de su actividad laboral. Como ya hemos mencionado en la primera parte del informe, la función del docente no ha sido nada fácil en tiempos de pandemia. El profesorado ha experimentado grandes cambios en su labor educativa y en su profesión. En este apartado abordaremos todas aquellas cuestiones percibidas por los docentes en su entorno profesional.

3.1.3.1. Apoyo del centro

Según los propios docentes, un 83,5% se han sentido *apoyados* por parte del centro educativo en el que trabajan, mientras que tan solo un 30,7% se han sentido amparados por la administración. Además, un 46% de los docentes están de acuerdo que el confinamiento ha comportado un claro incremento de las *tareas de coordinación* entre todo el profesorado.

3.1.3.2. Dedicación laboral

Respecto a la *dedicación laboral*, destaca que el 92,5% de los docentes manifiestan que el confinamiento los ha llevado a invertir muchas más horas de trabajo que en una jornada laboral habitual.

3.1.3.3. Metodología telemática

La *metodología telemática* ha estado presente en los días de confinamiento, y casi la totalidad de los docentes (91,8%) manifiesta que ha tenido que aprender a desenvolverse en este nuevo escenario, conociendo nuevos programas y desarrollando estrategias distintas a las que estaban habituados. Asimismo, el 62,6% se ha dado cuenta de que *no disponía de los dispositivos* apropiados para desarrollar adecuadamente su docencia en línea.

3.1.3.4. Acompañamiento emocional del alumnado

Durante la pandemia, diferentes organismos internacionales y nacionales han insistido en la necesidad de atender las emociones y promover el bienestar socioemocional en la comunidad educativa. En este sentido, el presente estudio permite observar que el 82,5% del profesorado afirma que durante el confinamiento se replanteó la importancia de priorizar la atención emocional y el bienestar de sus estudiantes frente a los contenidos académicos. Para ello generó espacios de encuentro con sus estudiantes y ello les permitió, tal como manifiesta el 67,3% de los docentes, conocerlos mucho mejor. No obstante, el 66,1% del profesorado reconoce que ha necesitado *buscar recursos para mejorar el bienestar emocional*.

Ante la pregunta acerca de qué han hecho para *acompañar emocionalmente al alumnado* se han obtenido diversas respuestas que pueden agruparse en el siguiente conjunto de actuaciones:

- **Establecer contacto** mediante llamada de teléfono, mensajes por correo electrónico y el uso de plataformas virtuales. Algunos docentes concretan que han ofrecido su propio correo electrónico para poder estar disponibles en cualquier momento que lo necesitaran.
- **Preguntar** cómo se encontraban, cómo se sentían y hablar de la situación. Por tanto, han establecido espacios de conversación para conocer las vivencias y experiencias emocionales del alumnado y su entorno familiar.
- **Escuchar**. Prestar atención a las experiencias y vivencias del alumnado.
- Mostrar interés por las necesidades del alumnado para poder atenderlas dentro de lo posible.
- **Resolver sus dudas y problemas**.
- Establecer *espacios de calma y diálogo*.
- Realizar *tutorías individuales, en grupo, asambleas y encuentros virtuales*.
- **Mostrar apoyo y cariño**.
- Ofrecer *mensajes de ánimo y motivación*.

- **Reducir la carga de tareas escolares.**
- Prepararles **recursos lúdicos** (vídeos, juegos, cuentos, bailes, etc.) y **crear retos**.
- **Recomendar ejercicios** de respiración, meditación, yoga, etc.
- Trabajar la **educación emocional**.
- **Facilitarles herramientas** para que pudieran expresar emociones.

Seguidamente, a modo de ejemplo se recogen algunas respuestas textuales del profesorado ante la pregunta: *¿Qué has hecho para acompañar emocionalmente al alumnado?* (p.16)

- “Estar muy cerca suyo (telefónicamente, correo, zoom), haciendo: - tutorías individuales, - días tutoriales grupales semanales, clases virtuales” (p.16, r42).
- “Preguntar cómo estás ‘? para escuchar lo que los preocupaba” (p.16, r83).
- “Actividades de educación emocional para tratar de ayudarles a tomar conciencia de sus emociones y orientarlos sobre cómo gestionarlas” (p.16, r154).
- “Mantener un diálogo personalizado a través de las videoconferencias individuales” (p.16, r369).
- “Mucha empatía y darles mucho afecto mediante correo electrónico. Tratarles casi como amigos (yo necesitaba hacerlo así) interesándome por sus problemas personales y su salud” (p.16, r528).
- “Escucharlos mucho, mucho” (p.16, r711).

3.1.3.5. Acompañamiento emocional a las familias

Entre las actuaciones más utilizadas por los docentes para facilitar el *acompañamiento emocional a las familias* de su alumnado encontramos:

- **Contactar** por teléfono, correo electrónico o videoconferencia.
- **Hablar y escuchar.**
- Tomar una **conducta cercana y empática**.
- **Pedir su opinión** sobre las tareas escolares.
- **Resolver dudas y responder a sus necesidades.**
- **Preguntar** por la salud y el entorno familiar.
- Mostrarles **calma y apoyo**.
- Ofrecerles **mensajes positivos**.
- Hacerles **reflexionar** sobre lo que era prioritario.
- **Animarlos** a su labor.
- Mostrarles **disponibilidad**.
- **Pedir ayuda a otros profesionales.**
- **Facilitarles herramientas o recursos emocionales.**
- **Realizar las mismas actuaciones que han hecho con su alumnado.**

Únicamente una minoría de los docentes manifiestan que no han tenido contacto con el entorno familiar de su alumnado por diversos motivos. En algunas ocasiones, porque los docentes no ejercen como tutores y en otras, porque han considerado que no era necesario.

Algunos ejemplos de respuesta a la pregunta: *¿Qué has hecho para acompañar emocionalmente a las familias?* (p.17) son:

- “Seguimiento telefónico y por correos: dar apoyo emocional familias y alumnado vulnerable” (p.17, r14).
- “Los he dado semanalmente haciendo visitas telemáticas para hablar de los hijos, hablar de la situación familiar, dar consejos, tranquilizar a los progenitores” (p.17, r50).
- “No he sido tutora, no he tenido contacto con las familias” (p.17, r231).
- “Acompañamiento telefónico, tanto para resolver, dudas, explicar cosas y guiarlos con el acompañamiento que tenían que hacer de cara con sus hijos/as, etc.” (p.17, r254).
- “Pensar con sus situaciones a la hora de diseñar las actividades” (p.17, r602).
- “Apoyar y acompañar en todos los sentidos, académicos y emocionales” (p.17, r681).

3.1.3.6. Acompañamiento emocional al profesorado

Ante la pregunta acerca de qué actuaciones ha realizado el docente entrevistado para acompañar emocionalmente a sus compañeros de trabajo, se ha obtenido una variedad de respuestas que pueden resumirse en las siguientes actuaciones:

- **Establecer contacto** a través de las plataformas virtuales, llamadas o mensajes escritos.
- Mostrar **disponibilidad** en cualquier momento.
- **No hacer nada.**
- Fomentar el **trabajo en equipo.**
- Mantener **reuniones de trabajo.**
- **Animar.**
- **Preguntar** cómo están y **compartir** las preocupaciones.
- Establecer **grupos de apoyo.**
- **Escuchar y empatizar.**
- **Ayudar.**
- **Darles soluciones o ideas.**

Llama la atención que una minoría del profesorado haya comentado que casi no haya tenido contacto con sus compañeros de trabajo.

A modo de ejemplo se presentan algunas respuestas textuales a la pregunta: *¿Qué has hecho para acompañar emocionalmente al profesorado del centro?* (p.18)

- “Dejarlos expresar, argumentar, intentar encontrar soluciones a problemas concretos” (p.18, r12).
- “Escuchar, escuchar y escuchar a mis compañeras, darles ánimos y coraje para seguir adelante. Transmitirles tranquilidad y positividad” (p.18, r142).
- “Nada” (p.18, r203).
- “Ofrecer mi ayuda, apoyo, complicidad. Trabajo en equipo tan como permitía telemáticamente” (p.18, r578).
- “Ofrecer mensajes positivos y de ánimo. Ser paciente” (p.18, r603).
- “Reuniones telemáticas frecuentes, correos electrónicos y en algunos casos, llamadas telefónicas o mensajes de WhatsApp (cuando antes no lo había hecho)” (p.18, r1076).

3.1.3.7. Atención emocional a uno mismo

Finalmente, entre las acciones que el profesorado manifiesta haber puesto en práctica para *atenderse emocionalmente a sí mismo*, encontramos:

- Ser **conscientes** de la situación.
- Buscar **tiempo personal**.
- Cuidar la **alimentación y el descanso**
- Realizar **actividades de entretenimiento y disfrute** (leer, pasear, escuchar música, deporte, etc.)
- Practicar la **relajación y meditación**.
- Mantener **contacto y diálogo con las amistades y familiares**.
- **Formarse**.
- **Valorar la vida**.
- Buscar **apoyo en la familia y amistades**
- Mantener una **rutina**.
- **Confiar en sí mismo**.
- **Buscar ayuda profesional**.

Es interesante observar que algunos de los docentes responden que no han hecho nada para atenderse emocionalmente.

A modo de ejemplo se recogen algunas respuestas textuales de los docentes ante la pregunta: *¿Qué has hecho para acompañar emocionalmente a ti mismo/a?* (p.19)

- “Escucharme, reflexionar y escribir” (p.19, r28).
- “Buscar ayuda de psicólogos y médicos” (p.19, r41).

- “Disfrutar de la vida familiar” (p.19, r147).
- “Valorar más mi trabajo y esfuerzo, escuchar música, hacer deporte” (p.19, r202).
- “Dedicarme un tiempo y hacer pequeñas cosas que me gustan o me hacen sentir bien” (p.19, r552).
- “Estar en contacto con los familiares y amigos” (p.19, r900).

En resumen, a partir de la información facilitada por el profesorado sobre el acompañamiento emocional se puede deducir que, establecer contacto, preguntar, escuchar, mostrar interés, mostrar calma y diálogo, resolver dudas y problemas, establecer espacios de encuentro individual y colectivo, mostrar apoyo, cariño y empatía son las actuaciones cruciales para desempeñar un acompañamiento emocional. No obstante, a nivel práctico conviene que todas ellas se integren de forma global y que estén presentes no tan solo ante estas circunstancias, sino que formen parte de una línea de actuación tanto presente como futura de los docentes y, en consecuencia, para todo el centro educativo

3.2. Vivencia de los docentes después del confinamiento

En este apartado se recoge la *percepción de la vivencia emocional de los docentes después del confinamiento*, es decir, a las experiencias tras la reapertura de los centros vinculadas con la gestión de los centros educativos, la administración educativa, la identificación de necesidades formativas y la valoración de la educación emocional en el sistema educativo.

3.2.1. Organización de los centros

El profesorado considera que el centro se está *organizando* correctamente (72,4%) y que el conjunto de los docentes está bien *coordinado* (62,5%) para planificar el curso. Por el contrario, tan solo el 21,2% valora entre bastante y mucho, que las *decisiones que ha tomado la administración* son adecuadas.

3.2.2. Necesidades formativas del profesorado

Con respecto a las *necesidades formativas*, el profesorado siente la necesidad de formarse en metodologías didácticas (81,6%), en el manejo de nuevas tecnologías (85,8%), en temas curriculares (60,7%) y en educación emocional (79,7%) (ver Figura 10).

Si analizamos con más detalle a la pregunta de si consideran necesaria la *formación en educación emocional*, un 67% de los docentes afirma que mucho y un 24% bastante. Por tanto, casi la totalidad del profesorado (un 91%) destaca la importancia de recibir una formación en competencias emocionales para el profesorado (ver Figura 11).

Figura 10

Necesidad de formación de los docentes en diferentes áreas

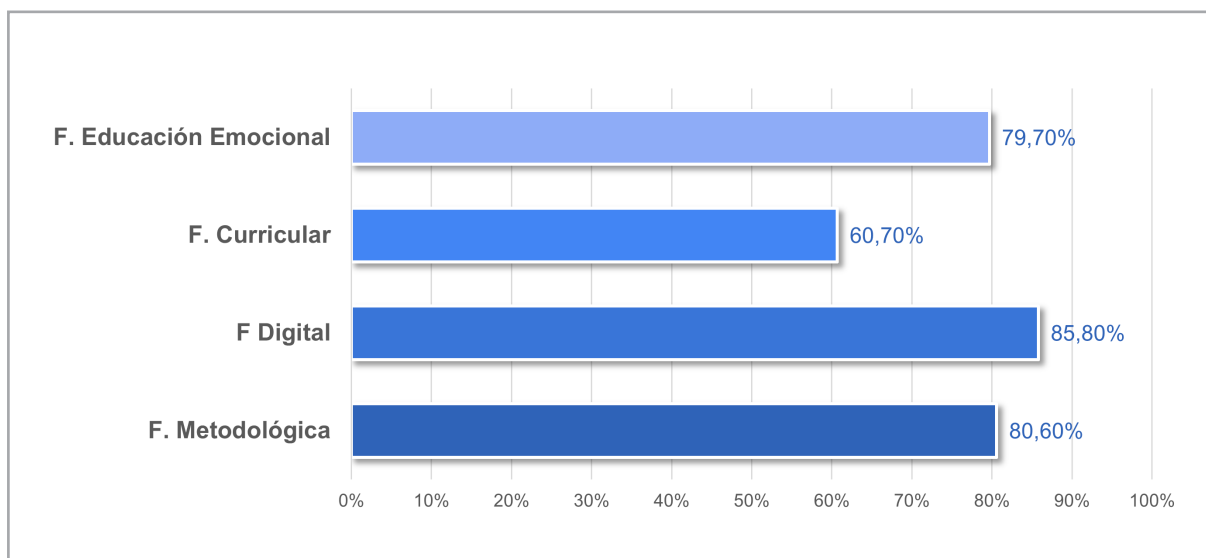
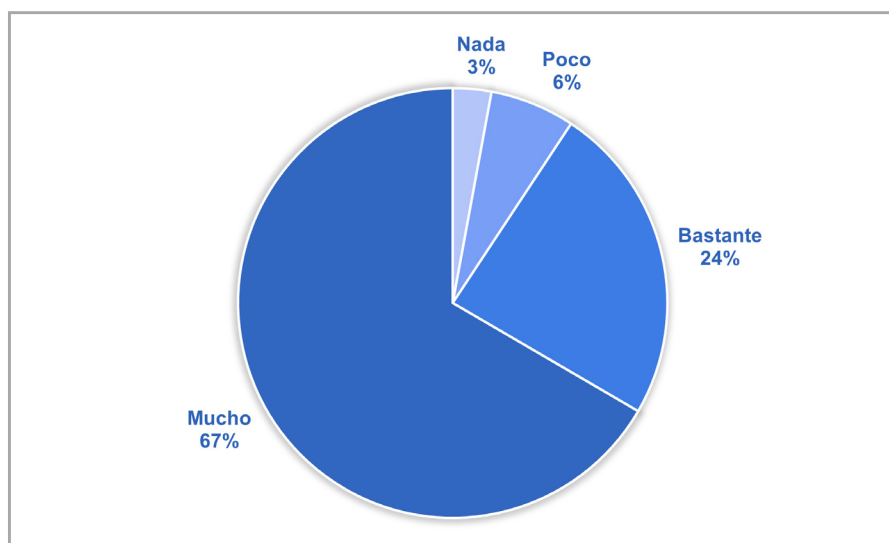


Figura 11

Necesidad de formación en competencias emocionales para el profesorado



3.2.3. Obligatoriedad de la educación emocional en los centros

La mayoría de los docentes (78,8%), valora que la educación emocional debería ser una *asignatura obligatoria* en los planes de estudio. Sin embargo, existe un cierto debate en cuanto a la forma en que esta educación emocional debería impartirse, así mientras que cerca del 80% dice que debería ser una asignatura obligatoria, el 88,6%

también piensa que debería tratarse como un *tema transversal* y, complementariamente el 81,9% considera que debería tener un *tratamiento competencial* al igual que las otras áreas curriculares.

3.3. Expectativas de futuro de los docentes

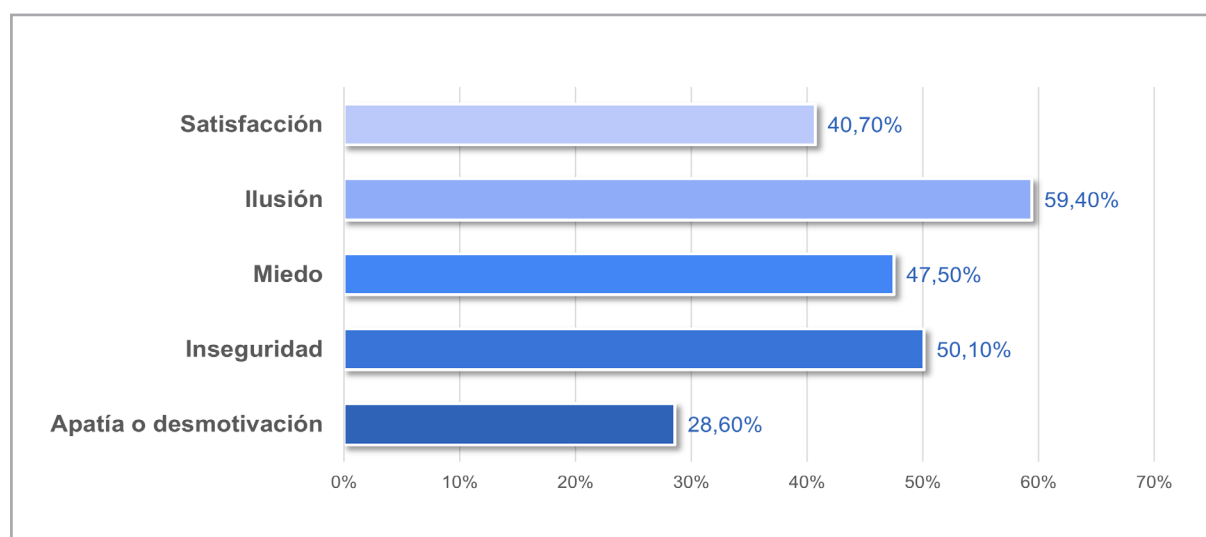
En este apartado se examina *la visión de futuro que manifestaron los docentes* en relación con las emociones que experimenta el profesorado frente a un nuevo curso en plena pandemia, la inquietud por gestionar sus emociones y hacer frente a los requerimientos para el desempeño adecuado de su actividad profesional y las estrategias para mejorar el bienestar de la comunidad educativa.

3.3.1. Emociones y necesidades frente al nuevo curso

El 71,4% del profesorado no *siente* apatía o desmotivación ante el futuro, pero casi la mitad de los docentes (50.1%) siente inseguridad y un 47,5% miedo. No obstante, la ilusión está presente en una parte de los docentes (59,4%) y un 40,7% sienten satisfacción en los días venideros, probablemente por la previsible vuelta a las aulas (ver Figura 12).

Figura 12

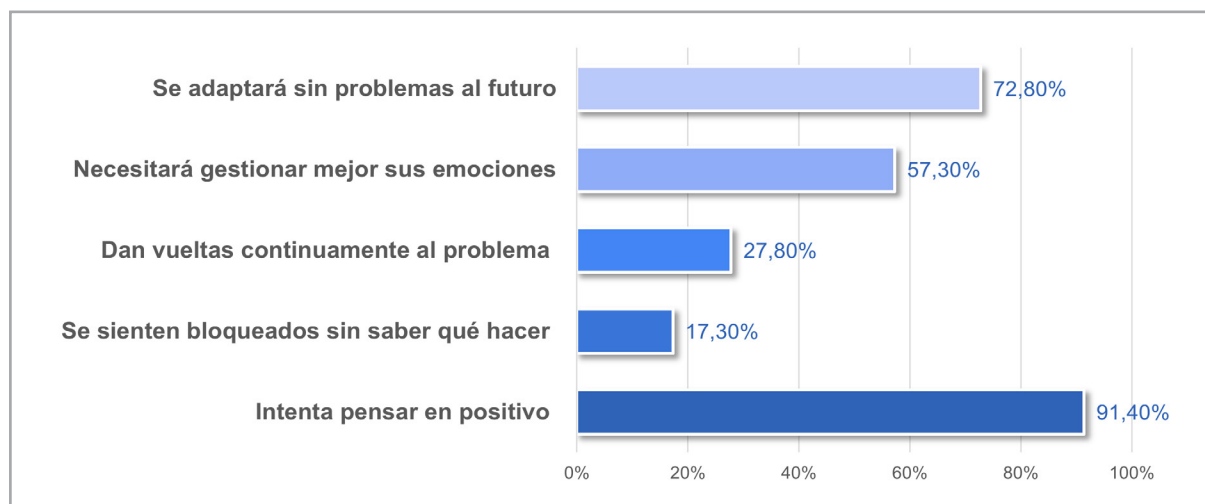
Emociones que siente frente al nuevo curso



La mayoría de los docentes (72,8%) cree que se adaptará sin problemas al futuro y confía que saldrá bastante bien de la nueva situación. El 91,4% *intentan pensar en positivo* y no manifiestan dificultad en su gestión. Aun así, un pequeño porcentaje (17,3%) *se sienten bloqueados sin saber qué hacer* y otro 27,8% *afirma que da vueltas continuamente el problema* (ver Figura 13). En este sentido, más de la mitad de los docentes (57,3%) reconoce que necesitará *gestionar mejor sus emociones*. Todo ello lleva a pensar en la necesidad de que reciban ayuda en este sentido.

Figura 13

Gestión emocional percibida por el profesorado ante el futuro



Un 65,7% de los docentes manifestó preocupación por aprender *cómo organizar adecuadamente los espacios* en el aula, manteniendo las medidas sanitarias acordadas por las autoridades educativas.

Mayoritariamente solicitan que haya más *reconocimiento profesional* por parte de la administración (93,2%) y también por parte de las familias (83,3%). Paralelamente, señalan como importante que haya un *buen clima de trabajo en el centro* (92,9%).

Paralelamente el profesorado siente la necesidad de seguir mejorando su formación para afrontar los próximos cursos. En este sentido, el 71% considera necesario mejorar su propia competencia digital. Y, destaca la necesidad de *aprender a acompañar emocionalmente* al alumnado (65,9%), a las familias (64,5%) y a los propios compañeros de trabajo (60,5%).

3.3.2. Necesidades para el bienestar emocional

En este apartado se recoge la percepción del profesorado respecto a qué aspectos pueden favorecer el bienestar emocional en el conjunto de la comunidad educativa. Para ello se analiza las necesidades de cada uno de sus componentes: el alumnado, las familias, el conjunto del profesorado de los centros, sin olvidarse de las necesidades que siente el docente en primera persona.

3.3.2.1. Necesidades del alumnado

Los docentes manifiestan que el alumnado para que pueda *estar bien emocionalmente durante el próximo curso* necesitará:

- **Seguridad y protección** en los centros educativos y en las aulas.
- **Organización, coordinación y planificación** de las tareas escolares.
- **Estabilidad y normalidad**.

- *Socializarse y estar con sus compañeros.*
- *Atención por parte* del profesorado.
- *Información.*
- Tener cubiertas las *necesidades afectivas.*
- Más *apoyo* familiar.
- *Pautas claras.*
- *Confianza.*
- *Optimismo y esperanza.*
- *Formación* en competencias emociones y digitales.
- *Disponer de medios* tecnológicos.
- *Cercanía y contacto físico.*
- *Buen clima* en el centro.
- *Acompañamiento emocional.*
- *Educación emocional.*

Sorprende observar como una minoría de docentes manifiestan no saber que necesitará el alumnado para sentirse mejor.

A modo de ejemplo exponemos textualmente algunas de las respuestas ante la pregunta: *¿Qué crees que necesitará el alumnado para estar bien emocionalmente de cara el curso que viene?* (p.22)

- “Un ambiente positivo y cooperativo. Sentirse reconocido” (p. 22, r12).
- “Vínculo positivo con maestros, el referente que sea. La escuela también deberá extender, más que nunca, las necesidades y demandas a nivel emocional de los alumnos” (p. 22, r62).
- “Educación emocional, sesiones individuales con el tutor o psicopedagogo para atender al alumnado como se merece” (p. 22, r229).
- “Calma, acompañamiento, comprensión, poder expresar los sentimientos” (p. 22, r260).
- “Poder venir a la escuela y poder hacer sus rutinas al atardecer (extraescolares, jugar con amigos)” (p. 22, r380).
- “Sentirse seguros en el centro educativo, compartir las emociones que vamos experimentando y sentirse acompañados en cada etapa” (p.22, r892).

3.3.2.2. Necesidades de las familias

De forma parecida cuando el profesorado informa sobre lo que cree que necesitarán las familias por parte del centro *para sentirse bien emocionalmente durante el próximo curso*, ofrecen un conjunto interesante de propuestas:

- *Seguridad y protección* a sus hijos.
- *Comunicación e información.*

- **Apoyo y comprensión empática** por parte de la administración, centro y profesorado.
- **Flexibilidad** en los contenidos escolares.
- **Formación y recursos** para acompañar emocionalmente a sus hijos.
- **Tranquilidad y confianza.**
- **Disponibilidad y cercanía.**
- Aprender a **gestionar sus emociones y las de sus hijos.**
- Sensación de **normalidad.**

De nuevo, encontramos una minoría de docentes que afirman no saber que necesitan las familias para sentirse mejor emocionalmente y otros simplemente se limitan a responder que necesitan lo mismo que el alumnado.

De nuevo recogemos a continuación algunos ejemplos de las respuestas concretas obtenidas, en este caso ante la pregunta: *¿Qué crees que necesitarán las familias para estar bien emocionalmente de cara al curso que viene?* (p.23)

- “Mucha escucha y acompañamiento personalizado” (p. 23, r53).
- “Tranquilidad, confianza, positivismo, un entorno normalizado” (p. 23, r21).
- “Unas pautas de apoyo a los niños y para ellos mismos para poder afrontar lo que venga” (p. 23, r153).
- “Educación emocional, contacto con el tutor, protocolo claro y seguro para la seguridad de sus hijos” (p. 23, r229).
- “Seguridad, tranquilidad” (p. 23, r484).
- “Tener un contacto más seguido con el profesorado” (p. 23, r889).

3.3.2.3. Necesidades del profesorado

Paralelamente, en relación con las necesidades del conjunto del profesorado para sentirse bien emocionalmente durante el próximo curso, se ha obtenido una diversidad de opiniones como:

- **Seguridad y protección.**
- **Apoyo y reconocimiento** de la administración dirección, familias y compañeros.
- **Recursos** materiales y humanos.
- **Información.**
- **Estabilidad laboral y normalidad.**
- **Más tiempo** para preparar las clases.
- **Cohesión y trabajo en equipo.**
- **Programas de educación emocional.**
- **Salud y tiempo personal.**
- **Formación** del profesorado.

- **Implicación** de las familias.
- **Colaboración de otros profesionales** en el centro (psicólogos, psicopedagogos, terapeutas, etc.).
- **Afecto y escucha.**
- **Coordinación planificación y gestión.**
- **Instrucciones claras** por parte de la administración y el centro.

Nuevamente, una minoría de docentes dicen no saber que necesita el profesorado para afrontar mejor el nuevo curso.

Algunas de las respuestas textuales, a modo de ejemplo, ilustran el resumen anterior de propuestas realizadas por los docentes ante la pregunta: *¿Qué crees que necesitará el profesorado para estar bien emocionalmente de cara al curso que viene?* (p.24)

- “Programas de educación emocional para gestionar sus propias emociones en primer lugar y después para poder ayudar en la comunidad educativa” (p. 24, r530).
- “Apoyo de la administración, del centro, de sus compañeros y garantías de que la educación presencial no los va a poner en peligro de contagio, ni a ellos, ni a sus familias” (p. 24, r570).
- “Instrucciones claras y reconocimiento real por parte de las administraciones” (r717).
- “Formación y acompañamiento” (p. 24, r766).
- “Aprender algunas prácticas de meditación y de gestión de emociones” (p. 24, r867).
- “Instrucciones precisas, directrices claras por parte de la administración” (p. 24, r994).

3.3.2.4. Necesidades personales para sentirse mejor ante el nuevo curso

Finalmente, cuando les preguntamos sobre las propias necesidades para poder sentirse mejor emocionalmente en el próximo curso, responden lo siguiente:

- **Seguridad y protección.**
- **Salud.**
- **Motivación** del alumnado.
- **Herramientas prácticas** para el aula.
- **Sentirse escuchados y comprendidos empáticamente.**
- **Saber cómo ayudar emocionalmente** a los demás.
- **Más formación.**
- **Información.**
- **Estabilidad laboral.**
- **Apoyo y reconocimiento.**
- **Calma y esperanza.**

- *Tiempo personal.*
- *Aprender a gestionar emociones.*
- *Cohesión y buena relación en el centro.*
- *Trabajo en equipo.*
- *Asesoramiento sobre acompañamiento emocional.*

Nuevamente algunas de sus respuestas textuales, permiten ilustrar mejor el resumen de propuestas anterior ante la pregunta: *¿Qué crees que necesitarás para mejorar tu acompañamiento emocional de cara al curso que viene?* (p.25)

- *“Herramientas prácticas y metodológicas para trabajar en el aula”* (p. 25, r132).
- *“Como puedo escuchar y entender las emociones de la comunidad educativa”* (p. 25, r212).
- *“Espacios para compartir vivencias, reflexiones, proyectos comunes y cohesión con el claustro”* (p..25, r260).
- *“Más concreta formación en educación emocional y sanitaria. Y mayor apoyo por parte de las Instituciones públicas (Ayuntamiento y Consejería de Educación y Sanidad)”*. (p. 25, r773).
- *“Protección. Reconocimiento por parte de la administración y las familias. Empatía”* (p. 25, r842).
- *“Confianza de la dirección, de las familias y de la administración”* (p. 25, r988).

El análisis global de las tipologías de respuestas facilitadas por el profesorado sobre las necesidades para el bienestar emocional permite observar que, disponer de todas las medidas de protección y seguridad es un primer paso para crear un entorno de tranquilidad y confianza en las personas. Además, sentir el apoyo de los demás y percibir que no estás solo ante este escenario social y educativo ayuda a sobrellevar mejor la intensidad de emociones experimentadas. Sin duda, para las personas se sientan bien emocionalmente necesitan aprender y empoderarse de recursos emocionales que, a la vez, son recursos de vida y para la vida. Y por ello, resulta significativo que el docente solicite tener más formación para gestionar las emociones y poder acompañar emocionalmente a su alumnado y a las familias de estos.

4. CONCLUSIONES

La pandemia ha puesto a los docentes ante un desafío sin precedentes, provocando un impacto emocional importante en sus vidas.

Esta investigación ofrece una inestimable información sobre las emociones experimentadas, las estrategias emocionales aplicadas en el contexto educativo y las necesidades experimentadas por la comunidad educativa ante una situación atípica y excepcional, desde la percepción de una amplia muestra de profesorado no universitario de toda España.

En este período de tiempo los docentes han experimentado emociones mucho más intensas de lo habitual, entre las que han estado presentes la angustia, el miedo y la inseguridad, como las más predominantes tanto en sus vidas y como en el conjunto de la comunidad educativa.

Es importante señalar que todas las emociones son, ante todo, necesarias para sobrevivir, pero es necesario poner una especial atención a los efectos de las emociones negativas, especialmente si son muy intensas y se prolongan excesivamente, ya que la ausencia de una gestión adecuada puede poner en riesgo la calidad de vida de quienes las experimentan. En este sentido, aunque la mayoría de los docentes reconocen que han sabido sobrellevar esta situación de la mejor forma posible, son conscientes y declaran que necesitan aprender a gestionar mejor sus emociones. De aquí surge, la necesidad de proporcionarles el conocimiento y las herramientas para poder aprender a regular sus emociones, tanto para su propio bienestar como para incidir en el clima emocional de sus respectivas comunidades educativas.

Para mejorar la calidad de vida del profesorado es necesario atender al bienestar de la persona en su conjunto. Por ello es importante la confirmación de que la pandemia ha provocado una alteración en los hábitos de descanso, alimentación y cuidado personal de los docentes. Adicionalmente también otras de las facetas como la conciliación laboral y familiar, y su función profesional se han visto afectadas. En este sentido, el aumento de las exigencias profesionales ha incitado una variación en la jornada laboral de los docentes (más horas de trabajo) y de su actividad profesional (aprendizaje en metodologías telemáticas, uso de dispositivos electrónicos, modalidad educativa a distancia, contacto desde la distancia social, teletrabajo, mayor implicación emocional, etc.). Todo ello constituye un conjunto de cambios sustanciales en la tarea docente que ha provocado y siguen provocando un estrés adicional al habitual en su labor profesional. A partir de lo expuesto, es lógico deducir que se requiere que los docentes recuperen hábitos saludables y puedan desarrollar las competencias demandadas para que se sientan más confiados en su preparación profesional tanto presente como futura. Es importante recordar que antes de la pandemia, diversos estudios (Garrick *et al.*, 2014; Jesen *et al.*, 2012; Skaalvik Shaalvik, 2015) ya confirmaban que la profesión docente es una de las ocupaciones que ponen en riesgo la salud y el bienestar de quienes las ejercen. Dado que nuestro estudio y otros (Alves *et al.*, 2020; Trujillo Sáez *et al.*, 2020) confirman que la pandemia ha agudizado mucho más este hecho, no se puede obviar esta información especialmente por la repercusión directa en la actividad profesional

y educativa y, consecuentemente, en el efecto cascada o contagio emocional que ello puede suponer. Efectivamente, tal y como indica la bibliografía científica, existe una correlación directa entre las competencias emocionales, el desempeño profesional y los niveles de bienestar emocional (Martins *et al.*, 2010; O'Boyle *et al.*, 2011). Todo ello permite reafirmar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en la formación del profesorado, tanto inicial como continua.

La nueva situación ha suscitado una reflexión profunda, por parte de los docentes en torno a los valores y el sentido de la vida, los ha llevado a replantearse la educación y los contenidos académicos que están impartiendo y a dar prioridad educativa al acompañamiento y a la educación emocional de su alumnado y por extensión de las familias.

Los docentes se han mostrado preocupados e interesados por la vida emocional de su alumnado, así como por conocer qué estrategias o recursos pueden ayudarles en el acompañamiento emocional. El contacto que han establecido con su alumnado les ha ayudado a tejer una relación mucho más intensa y profunda y ha permitido mejorar su conocimiento. Paralelamente a esto, es condición humana sentir que no se está solo, que hay alguien que nos acompaña en nuestro malestar emocional. Los docentes han reflejado esta necesidad tanto para ellos mismos como para el alumnado.

Para acompañar emocionalmente es imprescindible no juzgar los sentimientos de las personas, el verdadero acompañamiento es asertivo y consciente, en él no se reprimen, rechazan o niegan las emociones, y ello ayuda a empatizar y conectar emocionalmente con las personas y con uno mismo. Transmitir el apoyo y la comprensión emocional es fundamental y prioritario, por ello se insiste en la necesidad de crear espacios emocionales seguros para que la persona sienta la atención del otro, su mirada y su disposición a expresar lo que uno siente por muy duro que sea. Los docentes reclaman tener formación y recursos para saber escuchar, comprender, sostener y canalizar las emociones de forma adecuada.

Gran parte del profesorado reivindica la necesidad de introducir la educación emocional en los planes de estudios de todas las etapas educativas, considerándola una competencia más a desarrollar de forma curricular y transversal. Este aspecto coincide con las recomendaciones que durante estos meses diferentes organismos internacionales han señalado, en la línea de promover el bienestar emocional en la comunidad educativa y el desarrollo de la educación emocional (Save the Children, 2020; Unesco, 2020) Afortunadamente esta coincidencia hace prever una mejora en el impulso de la formación al profesorado, quienes, de acuerdo con lo observado mantiene actualmente una predisposición positiva a recibir formación para el desarrollo de sus propias competencias emocionales y para su aplicación profesional.

En un momento tan vulnerable y complejo como el que ha representado el confinamiento y sigue significando la situación de vuelta a la actividad presencial, los docentes valoran muy positivamente el apoyo recibido por parte de su centro educativo, mientras que, por el contrario, han echado en falta mayor apoyo y acompañamiento por parte de la administración educativa. Esta situación les ha generado un sentimiento de desamparo que ha producido confusión y desconcierto en el colectivo docente.

Conviene aprender de lo sucedido y para ello se propone en el futuro no escatimar esfuerzos para garantizar una buena organización, coordinación, comunicación, planificación, apoyo y reconocimiento por parte de las instituciones y, propiciar un buen clima emocional en el trabajo. Ello incluye la necesidad de mejorar las inversiones en educación. Se trata de cuidar aquellos elementos que, de acuerdo con el estudio presentado, constituyen las claves que pueden proporcionar seguridad y confianza, además de ser esenciales para la labor y bienestar del profesorado en los centros educativos.

5. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN Y RECURSOS

A partir de los datos, reflexiones y conclusiones explicitadas, en la Tabla 5 se ofrecen algunas propuestas de actuación para poder lidiar, de la mejor forma posible, este nuevo escenario educativo. Como puede observarse, se señala la responsabilidad o corresponsabilidad para cada una de las propuestas de los principales actores: administraciones, centros educativos y docentes.

Tabla 5

Propuestas de actuación de carácter general

Propuestas de actuación	Administración	Centros educativos	Docentes
Reconocimiento y apoyo a la labor docente (función social, contribución, acompañamiento, etc.)	●	●	
Decisiones consensuadas (acuerdo conjunto, participación, etc.)	●	●	●
Organización en el centro (normas, procedimiento administrativo, sistema de control, etc.)		●	●
Coordinación y buen clima en el equipo (planificación, comunicación, satisfacción, cooperación, etc.)		●	●
Ajuste en la dedicación laboral (no exceder el horario de trabajo acordado por contrato)		●	●
Revisión de los contenidos escolares (concreción de las intenciones educativas)	●	●	●
Dotación de dispositivos tecnológicos y conectividad digital	●	●	●
Uso de los dispositivos tecnológicos		●	●
Introducción de programas de educación emocional en las diferentes etapas educativas	●	●	●
Proporcionar recursos de bienestar emocional	●	●	●
Acompañamiento y educación emocional en los proyectos educativos	●	●	●
Inversión en formación	●	●	●
Aprovechamiento y transferencia de la formación		●	●

De forma complementaria a las propuestas anteriores, en la Tabla 6 se presentan diversas posibilidades de actuación dirigidas a los docentes para favorecer específicamente el acompañamiento y el bienestar emocional del alumnado y de todas aquellas personas de la comunidad educativa.

Tabla 6

Propuestas de actuación de carácter específico

Propuestas de actuación de carácter específico
Acompañamiento emocional
<p>Establecer espacios para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa y empática • Autoconocimiento • Reconocimiento y validación de la diversidad de emociones • Expresión de emociones y necesidades
Bienestar emocional
<p>Establecer dinámicas para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos saludables y de bienestar: dieta equilibrada, descanso, actividad física, actividades de ocio y relaciones sociales • Conciencia de las propias emociones y las de los demás • Incorporación de ejercicios de relajación, respiración consciente, pensamiento positivo, meditación, yoga, mindfulness, expresar las emociones, etc. • Expresión de las emociones con los demás • Impulso de las propias fortalezas personales y profesionales • Construcción de vínculos positivos con los demás • Uso de la comunicación asertiva • Aprender a fluir • Generar emociones positivas • Desarrollar programas de educación emocional

Asimismo, se presentan una selección de recursos útiles para promover el acompañamiento y el bienestar emocional (ver Tabla 7) generados por diferentes organismos y administraciones internacionales y nacionales.

Tabla 7.

Selección de recursos para promover el acompañamiento y el bienestar emocional

SELECCIÓN DE RECURSOS
Cuidamos la vuelta al cole: Seguridad, equidad y bienestar. https://www.savethechildren.es/cuidamos-la-vuelta-al-cole . Save the Children.
Actividades en familia: educación para la salud y el bienestar en tiempos de COVID- 19. https://es.unesco.org/news/actividades-familia-educacion-salud-y-bienestar-tiempos-covid-19 . Unesco.
Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ . Unesco.
Bienestar emocional. https://bemocion.sanidad.gob.es/ . Ministerio de Sanidad del Gobierno de España.
Bienestar emocional y COVID 19. http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/convivencia/2020/04/06/bienestar-emocional-y-covid-19/ . Gobierno de Canarias
Orientaciones para atender las emociones del alumnado. http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/orientacions-atendre-emocions-alumnat/ . Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya.
Apoyo y acompañamiento emocional. http://www.educa.jccm.es/profesorado/es/apoyoemocional Gobierno de Castilla-La Mancha.
Guía de acompañamiento emocional con actividades para trabajar en el inicio del curso 2020-2021. https://proeducarhezigarri.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2020/09/guia_acompan%cc%83amiento_emocional_cast-1.pdf . Consejería de Educación de Navarra
Propuesta para trabajar el ámbito socio-emocional y la cohesión grupal: emprendiendo un camino desde lo aprendido. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/ep_ambito-socioemocional_behinbetikoa.pdf . Gobierno Vasco

Con el presente informe y las propuestas o aportaciones de este se pretende que las administraciones, centros educativos y profesorado dispongan de un punto de partida para tomar las medidas oportunas para paliar y prevenir los efectos del malestar emocional y potenciar el desarrollo de las competencias emocionales a toda la comunidad educativa para la mejora de su bienestar personal y social.

Desde el GROPE vamos a seguir trabajando para estar mucho más cerca de las personas y aportar nuestro granito de arena para la expansión de la educación emocional.

BILIOGRAFIA

- Aguaded Gómez, M. & Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2020). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia COVID-19: factores que explican el bienestar profesional International. *Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Editorial Horsori.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions *Child Development*, 82, 1, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eurydice European Unit (2002). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice.
- Funes, S. (2006). *Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos*. En J.C. Torrego (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Editorial Graó.
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B. & Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.1017/orp.2014.5>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzalez, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008 (TALIS)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Editorial Springer.
- Marchesi Ullastres, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, 12, 9-12.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C. & Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 171-192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>

- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141 - 151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Ministerio de Sanidad y de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (22 de junio de 2020). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e90bfc0-502b-4f18-b206-f414ea3cdb5c/medidas-centros-educativos-curso-20-21.pdf>
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. OECD
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD
- Organización Internacional del Trabajo. (2010, 11 de enero). *Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2009. Crisis mundial del empleo y perspectivas*. https://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_151264/lang-es/index.htm
- Pérez Escoda, N. & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Sandoval, C. & López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Sanz C, García J, Rubio A. & Montoro M. (2020) Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52 (3), 167-172. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00275-6](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00275-6)
- Save the Children (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., & Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa*. Consultado 12 de noviembre de 2020. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62687/COVID-INFORME-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.

Unesco (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ